



TITLE:

<研究論文>澤柳政太郎の道德教育論に関する検討

AUTHOR(S):

加藤, 夕貴

CITATION:

加藤, 夕貴. <研究論文>澤柳政太郎の道德教育論に関する検討. 教育方法の探究 2017, 20: 69-76

ISSUE DATE:

2017-04-30

URL:

<https://doi.org/10.14989/226093>

RIGHT:

許諾条件により本文は2018-05-01に公開

澤柳政太郎の道德教育論に関する検討

加藤 夕貴

1. はじめに

本稿では、澤柳政太郎（1865～1927 年）の道德教育論に関する検討を行う。

澤柳は 1865 年に信濃国に生まれ、帝国大学文科大学哲学科を卒業後、文部省の総務局に入った。1892 年に依願退職した後は、京都大谷尋常中学校、群馬県尋常中学校など、様々な学校の校長を歴任した。1898 年には、文部省普通学務局長への就任を要請され、再び文部省に戻った。この時、彼は高等教育機関の拡充に努めるとともに、欧米各地の教育現場の視察も行った。1908 年に文部次官を退職し、1911 年に東北帝国大学、1913 年に京都帝国大学の総長に就任した。その後、澤柳は 1917 年に私立成城小学校を創設した。同校は主事であった小原■芳の手によって拡大され、1927 年までに成城第二中学校、成城高等学校、成城高等女学校が創設された。その後も澤柳は欧米の教育視察、国際会議への出席のために、精力的に海外への渡航を続け、1927 年、大陸性悪性猩紅熱により死去した。

先行研究では、澤柳の道德観や教育論が、実践においてどのように体现されていたのかが分析されている。竹本英代は、澤柳が執筆した『中学修身書』の分析を通して、彼の思想形成におけるスペンサー（Herbert Spencer）の影響について論じている¹。谷■雅子は、成城小学校での小原國芳と松本浩記による修身科の実践や他教科における訓育の実践を分析している²。佐藤高樹は、カリキュラム論の視点から、修身科と歴史科の前段階として低学年に設置された聴方科に見られる道德教育構想を捉え、それが高学年の修身科に、どのように継承・深化されていったのかを論じている³。

ただ、いずれの研究においても、澤柳による知育、徳育の捉え方や両者の関係、それを踏まえた上での修身科の位置づけは明確にされていない。たとえば、渡

邊雄一は、澤柳の修身科教育論の特色に関して、「修身科を訓育的側面と区別される知識伝達の側面を担う教科として限定的に捉えるところに」⁴あるとしているが、澤柳が考えていた、教育における訓育的側面と知識伝達の側面の内実は明らかになっていない。澤柳が目指した修身科の内実を明確にするためには、彼が著した修身科の教科書である『中学修身書』の検討が有効であると考えられる。

そこで本稿では、澤柳の道德観や教育論を明らかにした上で、『中学修身書』を検討することにより、澤柳が志向した修身科の意義と課題を論じる。

2. 澤柳の道德教育論

（1）澤柳における倫理学の位置づけ

澤柳にとって倫理学とは、善悪正邪の標準を明確にし、さらにそれを実行につなげさせるための学問である。つまり、倫理学は、善悪とは何かということを知識として与える理論的側面と、それに従って人間の行為挙動を命令する実用学としての側面を併せ持っていた。

なぜ、澤柳は道德的な行いを可能にする方法として、倫理学の講究を必要としたのだろうか。彼は、その理由として、道德上の葛藤に対して判断を下す際に、行動の背景的な理論となる知識を持つことで判断が容易にできるようになる点を挙げた⁵。ここから、道德的に望ましい行いをただ作法として身に着けるだけではなく、その根拠を知ることの重要性を、澤柳が強く訴えたことがわかる。

① 倫理学の理論的側面

澤柳によると、「人類ノ目的」とは「宇宙自然ノ理ニ拠リテ、賦与セラレタル人類ノ本分ヲ永遠ニ維持シ

発達セシムル」ことである⁶。「人類ノ本分」とは、「真・善・美ヲ極ムルノ能力」⁷を指す。これらの能力を伸ばす上で重要な役割を果たすのが、智能・情操・意志という人間のみに備わった性質である。この3つの性質を維持発達させることこそが、人間のすべきことであると澤柳は主張した。

澤柳は「人類ノ目的」に適う行為であるかどうかを善悪の基準とした。善悪の基準を認識する際、重要な役割を果たすものが良心である。良心は、行動の善悪を判断し、実際の行動を定める。さらに、良心があることによって、行動に対する「悔悟ノ情」や「満足ノ情」が起こる⁸。澤柳は、こうした一連の段階に対応させて、良心の作用を、「正邪善悪の識別を為す」知的作用、行為の前後に命令的感情と審判的感情を起こす情的作用、「悪を去りて善に就かんとする決断と努力」である意的作用の3つに区分した⁹。知的作用は「道徳的知識の進歩と一般知識の発達とによりて発展」し、情的作用は「修練によりて発達」し、意的作用は「常に良心の命令の実行に努むる」ことで発達する¹⁰。

ここから、澤柳は良心を、生まれつき人の中に備わっている性質と捉えておらず、学習や訓練によって発達するものであると考えていたことがわかる。そのため、澤柳は生まれてからの自発的な努力を何よりも重視した。とりわけ、道徳的な行動を行うに当たり、まずは人類に固有の性質である智能を十分に生かし、良心の最も基礎的な作用である知的作用を発展させることを、澤柳は求めている。指示された行動をただ行うのではなく、人間に固有の性質である智能を働かせ、善悪を判断した上で考えを実行に移すことこそが人間の本分であると彼は主張した。

澤柳によると、善行がもたらす結果や利益、それを行う目的を問わず、善行を絶対的に正しいものと捉えた学者には、ソクラテス (Socrates)、プラトン (Plato)、カント (Immanuel Kant) がいた。中でも、「人類ノ目的」を「宇宙自然ノ大理ニ順合」し、「人類ノ本分即チ心靈研磨ノ目的ヲ達スル」ことと定めた点、その目的に達したかどうかを自らの良心に照らして判断する点はカントと共通する¹¹。また、道徳的判断を下す際に、人間の知的作用を重視する点はソクラテスの理論と重なる。

② 倫理学の実用的側面

次に、澤柳は倫理学の理論を実生活の場面に落とし込み、人が守るべき「道徳上ノ義務」¹²を明確にしようとした。「道徳上ノ義務」とは、「其結果ノ如何ニ関係ス、嫌悪ノ如何ニ係ハラス、如何ナル場合ニ於テモ是非トモ為ササル可ラサル事ヲ強ユル所ノ命令」¹³である。つまり、「道徳上ノ義務」は、その行為をしたいかしたくないかという感情に左右されてはいけないものであり、良心に服従することで私欲を挟まずに「道徳上ノ義務」を果たすことができる。

続いて、澤柳は「道徳上ノ義務」を、その行為の目的に従って具体的に分類した。まず、「自己ニ対スル義務即チ個人的義務」と「他人ニ対スル義務即チ社会的義務」の2つに大別される。

「自己ニ対スル義務」は、前述した「人類ノ目的」とも重なる。つまり、人間は自分の意思によらず天地自然の大理の下に生きていることを自覚し、「自己保存ノ義務」¹⁴を果たさなければならない。

「他人ニ対スル義務」は、「家族ニ対スル義務」、「社会生活ノ普通義務」、「国家ニ対スル義務」の3つに分けられる¹⁵。まず、「家族ニ対スル義務」について述べる。澤柳によると、家は社会の中の最小の単位であり、家族は相互に義務を負いながら生活をしている。特に、澤柳は親子間の義務を重視した。親は子に対して教授と訓育を行う義務を有する。両者とも「小児ヲ道徳的生類トナス所以ノ手段」¹⁶であり、親は子の教育において、智識の啓発と道徳性の養成の一方に偏っていないか、常に注意する必要があるとした。一方、子は親に対して従順の義務を有する。澤柳はその理由について、「小児ハ未タ全ク道徳的生類タルヲ得ス、之ヲ教授訓育スル所ノ父母ハ智慮・道徳両ナカラ優リタル」¹⁷ことを挙げた。ここにも前述したように、人間は生まれつき道徳性を有しておらず、教育によって初めて善悪の判断を行うことができるようになる、という澤柳の考えが見て取れる。

このような親に従う義務や親を尊敬する義務を総称したものが「孝」の徳であり、澤柳が最も重視した徳である。「孝」は、「道徳的行為の中で、人間の一生に於て最も最初に現るる所のもの」¹⁸であり、それゆえ一切の道徳と相関する¹⁹。それにも関わらず、明治期には「忠」の精神は十分に国民に浸透した一方で、

「孝」の精神はあまり顧みられてこなかった。「孝」は日本の国体を支える根拠ともなっているため、「孝道の勤奨は国家道德上の緊要事」²⁰であると澤柳は考えた。

2 つ目に、「社会生活ノ普通義務」について述べる。社会で暮らす他者は共通に、前述の「人類ノ目的」を有しており、誰もがこの目的の達成を目指すなければならない。つまり、他者がこの目的に達することを妨害してはならず、逆に目的達成に良く働くようなことは進んですべきである。

3 つ目に、「国家ニ対スル義務」について述べる。もちろん、国家に生きる人間すなわち国民も、「人類ノ目的」に達するために生きているため、「家族ニ対スル義務」と「社会生活ノ普通義務」を負いながら、さらに国家に対しても義務を負っている。

澤柳は以上の4つの義務を、個々人の意思に関わらず誰もが果たすべき義務として挙げた。これらの「道德上ノ義務」と、「教育勅語」に表れた国民観や国家観との間には共通する点が多い。澤柳は、「教育勅語」を学校で行うべき徳育の指針と見なしていた。つまり、彼は国家が定めた道德教育の内容自体には肯定的な意見を持っていたと考えられる。その理由としては、幼い頃から家庭や漢学塾で儒教に触れた経験や文部省官僚としての立場も挙げられるだろう。しかし、澤柳はそこに表れる徳目に対して、ソクラテスやカントなど様々な倫理学上の学説を引用して根拠を与えた。当時の徳育が「教育勅語」のみに依拠して徳目を挙げるのが一般的だったことを加味すれば、あらゆる学説の観点から、道德的な行動の理論的根拠を説明している点は澤柳の特色であると言える。

（2）澤柳の教育観と学習観

① 知識技能の教育と「修得」

澤柳は、「教授の任務は主として知識技能を授くるのにあることはもとより論ずるまでもない」²¹と述べる。ここでの知識技能とは分けることのできないものであり、どのような知識にも「単に思想上のことに止まらずして、これを実行し発表する働」²²つまり技能が備わっている。

澤柳は、学校で授けるべき知識技能の望ましい性質として「根本的、基礎的、明瞭正確、系統的」²³とい

う4つの条件を挙げた。明瞭で正確な知識、知識間の系統性を修得するためには、生徒による復習が重要な働きをなす。澤柳は、教授を受ける者の「自発的の働」があつて、教育の効果が大に現はれる」²⁴と考え、教師による教授と、子どもの自発的奮励による学習を表裏一体のものとして捉えており、ここが澤柳の教育論において注目すべき点である。

澤柳は、修身科を「一の厳然たる教科」であり「学科の一つである」と定義し、知識技能の教育に位置づけた²⁵。修身科の目的は、「道德上の知識を与へ、この知識を明瞭にし、正確にし、道德の観念的の系統を作り道德的情操を養ふ」²⁶ことにある。つまり、澤柳は修身科を、「徳性の涵養に於ける知識的部分」²⁷を担う教科にすぎないと考え、修身科によって学校における道德教育をすべて担うことができるとする当時の一般的な考えを否定した。さらに、前述した知識技能の教授の理論と照らし合わせ、修身科で学んだ知識を技能、すなわち行為として表すことも望んだ。

しかし、「学生時代の生活は單純にして道德上の思想を実現しよう」と云ふのには、あまりにその機会に乏しい」²⁸ため、学生が授けられた知識をすぐに行動に生かすことは難しい。このことに対して澤柳は、学校生活の中ですぐに役立たない事柄でも、将来必要になるものならば教えなければならないと考えていた。

「修身科に依つて道德上の基礎的知識を授くるがために将来世の中に立つに当つて大体の道德上の見識をもつて、その実際の行為が道德にかなう」²⁹のであり、子どもたちは行動の原理や取るべき方向性さえ頭にに入れておけば、日常生活の中で必要に応じて知識を行動に移し、継続的な習慣を作るようになると、澤柳は考えた。

それでは、修身科で授けるべき「道德上の知識」とはどのようなものであると、澤柳は考えたのだろうか。たとえば、子どもの落書きや年長者に対する無礼について、澤柳は「或る時期に偶然表はれる所のもの、相当の年齢に達すれば自然に矯正さるる」³⁰ものとし、とりたてて非難しない。学校において厳重に注意しなければならないのは、「甚しき不行儀若くは将来の生活に取つて悪しき影響を及ぼすが如き道德上の欠陥」³¹である。つまり、澤柳が指す「道德上の知識」とは、日常生活で生じる個々の行為に対する実践的なマニユ

アルのようなものではなく、何が善で何が悪かということを判断するための指針を指していた。

指針の一つとしては、倫理学の知識が挙げられる。知識を蓄えておくことで、子どもたちは将来世の中に
出た時に行動の参考とすることができる。澤柳は、学校で教授すべき「根本的、基礎的」な知識と学校生活
ですぐに役立つ知識を必ずしも一致するものとは捉えておらず、修身科においては個々の礼儀作法を身に着
けさせることにとどまらずに、道徳的な行動を支える
指針を与えることを重視していた。

② 徳性の教育と「修養」

澤柳は、道徳性の涵養を教育において第一義に考
えていた。それでは、道徳性を養う方法である訓練を、
澤柳はどのように捉えていたのだろうか。彼は「訓練
の方法としての教授」³²を推奨する。「教授は訓練の方
法としても最も有効なるものであり、最も重大なるも
の」³³ある。たとえば、授業時間中に静肅を保ち、
教師に注意を向けることは忍耐の徳や克己の徳を養う
ことにつながる。つまり、学科の教授が行われている
時間は訓練の時間でもある。

澤柳によると、諸教科の内容も訓練と密接な関係
を持つ。訓練の目的を達成するためには、教授の力を借
りることが不可欠であり、教授には常に道徳性の養成
を意識した訓練が伴われることを、澤柳は望んだ。ま
た、教科の教授以外にも、学校生活の様々な場面で訓
練は行われるべきであり、教師が適当な機会を捉える
ことが最も重要である。

子どもたちは知識技能の修得と同様に、訓練を受
けるだけではなく、自発的に道徳性の修養に努めなけ
ればならない。「徳性の修養は一層自己の力、自己の修
養に待つ」³⁴ところが多く、学校の内外を問わず、生
活におけるすべての行為が道徳性の養成に資するもの
であるという自覚を持つ必要がある。

澤柳は、「書籍の繙読、先輩の示教、偉人の私淑、
これ等は修養の手段として好適なもので」³⁵あると述
べる。その一方で、これらの方法は外の力を借りて自
己の品性を磨こうとする人真似に過ぎず、「自己の努
力がなければ修養の実を挙げることは出来」³⁶ない。
この点からは、澤柳が自発的な行動に基づいた修養を
積むことの重要性を訴えた姿勢が読み取れる。ただ、

道徳性の進歩は客観的に判断することが難しい。

その際、重要な働きをするのが反省である。反省は、
自己の努力によつてのみ行われるものであり、「品性
の修養に至つては如何に巧妙なる説法を聴くも是に依
つて反省することがなかつたならば、一文の直打がな
い」³⁷と澤柳は述べる。ここでの反省とは、まず正し
い自己認識を持つことから始まる。さらに、日常生活
のあらゆる行為や心情と、修身科等を通じて与えられ
た「道徳上の知識」とを照らし合わせて、自らの行動
を振り返り、欠点を修正していく。

前述したように、修身科の主要な役割は「道徳上
の知識」を与えることである。澤柳が、知識があるから
こそ道徳的な行いが可能になると考えていたことがわ
かる。修身科の役割を、知識を与えることに限定し、
学校生活全体を通じた徳育を可能にしようと試みた点
が、澤柳の道徳教育論の大きな特色だと考えられる。

しかし、知識を与えることは徳育の任務の一部にす
ぎない。澤柳は、善悪や徳義を理解した上でそれを行
動に移す力を養うことも徳育の重要な任務であると主
張した。ただ、その力をどのように養うかということ
に関しては、「世の教育者たる者、心理学者たる者が、
此等の問題を研究することを、切に希望」³⁸するとし
て、具体的に言及していない。

3. 『中学修身書』の分析

澤柳はかつて文部大臣であつた大木喬任のもとで
官僚として働いたこと、小学校の「修身教科書調査委
員会」の幹事を務めていたことなどから、修身科教科
書に関する多大な興味と見識を持っていた。特に、小
学校の教科書を見る中で、その欠点や中学校への接
続の問題に関して考えるようになり、中学校の修身科
教科書である『中学修身書』の発刊に至ったと考えら
れる。

ここでは、『中学修身書』と、井上哲次郎が著した
『中学修身教科書』を比較することによって『中学修
身書』の特徴を浮き彫りにする。ここで、『中学修身
教科書』を比較対象としたのは、1910年度の時点で『中
学修身書』に次ぎ多くの学校で使用された点³⁹、『中
学修身書』と同じく小学校での第一次国定教科書の使
用時期に発行されており、執筆された時代背景がほぼ
重なる点の2点の理由からである。

なお、本稿では『巻一』と『巻五』の分析を行う。『巻一』は、中学一年生を対象としたものであり、澤柳は一年生を「中等教育に於て最大切の時機」⁴⁰と捉えた。そのため、徳目や人が取るべき行動に即して章立てが行われた第四巻までの代表として取り扱う。また、『巻五』は、澤柳が道德観の基盤とした倫理学について書かれた巻であり、澤柳の道德観をより明確にできると考えられるため取り扱う。

（１）従来の修身科教科書に対する批判

澤柳が指摘した従来の教科書の欠点は４点ある。１点目として、従来の教科書が「教授要目の注釈書に過ぎざるものなること」⁴¹を批判した。これは教科書が、「教授要目」に示された徳目の羅列とその説明に終始している点を指摘したものである。さらに、個々の項目に目を向けると、記述が「分解に失し冗長に流る」⁴²傾向が強かった。徳目を分析的に解説することで、それぞれの徳は互いに孤立分離したものであり、道德の実行は煩雑で窮屈なものであるという印象を必要以上に強く与えてしまうことを、澤柳は危惧した。

彼は、この状態を「本務と徳との絶縁」⁴³と表現する。ここでの本務とは「良心の命令」⁴⁴であり、良心に従って善悪を判断し、善と見なされたことを個々の行為に適用した際の行動そのものを指す。本務をしばしば実行することで習慣と化したものが徳である。つまり澤柳は、従来の修身科教科書が個別の行為に対する本務を示す役割にとどまり、本来それらを包括する徳やその学問的基盤があるにも関わらず、その視点を欠いていたことを非難したと考えられる。

２点目として、「環状方案の濫用」⁴⁵がある。これは、同じような教材やエピソードが教科書の中に繰り返し登場するということである。すでに小学校で習った内容を中学生が繰り返し学ぶことで、修身科に対する興味を失ってしまう恐れがある。

澤柳が批判した３点目に、「現代と没交渉」⁴⁶であるという点がある。彼は、当時の修身科教科書が中学生の実生活や時代背景に即した内容ではないことを指摘した。

さらに、批判の４点目として教科書間の系統性に言及し、澤柳は「前四巻と第五巻との脈絡欠如」と「第五巻の不完全」を挙げた⁴⁷。前者の批判は、具体的な

徳目に即して実践的な教授を目指す一年生から四年生用の教科書四巻と、徳目の理論的説明を中心とした五年生用の第五巻の内容がつながっていないことに言及したものである。

後者の批判では、教科書における倫理学の学説の書き方が学習者にとって不親切であることを示している。特に、諸学説を批評する箇所では、学説の内容を省略し、ただ批評のみを記すような記述が目立ち、子どもが学説の概要をすべて知っていることを前提としたような書き方であると非難した。ここから、澤柳が特に第五巻の改善に取り組もうとしていたことがわかる。

（２）『中学修身書 巻一』の分析

章題は、『中学修身教科書』では、「教授要目」に書かれた徳目そのまま使われた。『中学修身書』では、澤柳が独自に編纂した章題がつけられ、「物は思ひやう」、「智徳の進歩は際限なし」など、項目内の内容を予想できるようなものが多かった。内容の全体的な特徴としては、『中学修身教科書』では歴史上の偉人のエピソードがほとんどの項目に載せられており、それによって徳目を遵守することに信憑性や説得力を持たせようとする意図がうかがえる。一方、『中学修身書』は、特定の人物のエピソードはさほど多くない。

それでは澤柳は、前述した従来の教科書の欠点をどのように克服したのだろうか。『中学修身書』では、徳目ごとに内容を分割していないからこそ、一つの章が複数の徳目や教訓を含みこんだ内容で構成されることも多かった。たとえば、「第五 小事とは何ぞや」では、小さな嘘が積み重なって詐欺や窃盗につながることを、発明家は身の回りの些事から大発見をしたことなどを挙げ、小さなことでも決して疎かにしてはいけないということを伝えている。これを徳目で分類すると、「誠実」、「健康」、「持久」など多くの項目に渡るだろう。そこを澤柳は「天下の大事は必ず細事より成る」⁴⁸と一言でまとめることによって、徳目の分解的教授や反復教授の克服を目指したと考えられる。

「第六 悪は長じ易し」では、悪行を防ぐためには、日常生活における些細な行動や心がけを本務と捉え、それを習慣化することで徳の完成を目指すことが必要であることが説かれた。ここでは、澤柳が批判した「本務と徳との絶縁」を克服しようとするねらいが見られ

る。

以上のように、複数の徳目にまたがる内容を一つの項目にまとめた点、日常生活における身近な行動すなわち本務とそれを包括する徳との関係性を明確に表した点により、徳目の羅列と説明に終始していた従来の修身科教科書からの脱却を図ったと言える。

批判の2点目に挙げた、「環状方案の濫用」をどのように克服したのかを見る。たとえば、『中学修身書』では、「孝」は『巻四』まで各学年で1回ずつ主要なテーマとして扱われるが、内容はそれぞれ異なっていた。『巻一』『何を求めんとするか』では、父母、学校、国家が中学生に対して「諸学科を完全に履修し、道徳上の修養を積み、中等社会の一員として恥づかしからざる人」⁴⁹になることを求めていることが書かれた。『巻二』『日本人』では、具体的に、日本国民として「忠孝」の徳を遵守することが善行に当たると述べられた。『巻三』『孝子』では、「孝」に焦点を絞り、その具体的な中身として従順、親愛、尊敬、奉養の4点が挙げられた。『巻四』『国民道徳の特色』では、父母から祖先を遡ると天皇に達するため、「孝」の徳を遵守することが天皇に忠誠を尽くすことにつながるという形で、「忠」と「孝」の関係性が明らかにされた。このように、各学年で教える内容が反復しないように工夫された。

従来の教科書の欠点の3点目として挙げられた、「現代と没交渉」であるという点は、多くの項目において克服しようとした姿勢が見られる。たとえば、最初の項目は、どちらの教科書も中学生の生活や勉学に対する心構えを述べている。『中学修身教科書』では、中学生の本分を、「学校の規則を堅守して、品行を慎み、教師の教訓命令に服従して、学を修め業を習ふ」⁵⁰ことにあるとしているが、当時の時代背景などを考慮した記述は特にない。

一方、『中学修身書』では、当時と明治維新前を比較し、学校が普及して入学しやすくなったことや書物が手に入りやすくなったことを述べて、維新前の人々の苦労や覚悟を知った上で学問に励むよう子どもに奨励している。社会の中で生きる人間として子どもたちにどういった要求がなされているかという観点から執筆されたことがわかる。

中学生の実態や発達段階、興味を踏まえて執筆され

た箇所も多い。「第二 勉強」という項目はどちらの教科書にもあるが、『中学修身教科書』では、学問が人の行いの中で最も高遠なものであること、英雄や聖人も寸暇を惜しんで勉強したからこそ成功したことが、人物の逸話を交えて説かれている。『中学修身書』では、中学生にとっての勉強は学校の授業が基本にあるため、能動的に授業に参加することや予習、復習の習慣をつけることが推奨されており、偉人のエピソードによるのではなく、学校における中学生の過ごし方に即して書かれていると言える。

その他の『中学修身書』の特徴的な点として、教師用の指導書のような役割を果たした『中学修身書備考』⁵¹を活用することで、教科書に載っている内容から発展させて子どもたちに考える契機を与えた点がある。たとえば、「第一 今と昔」では、今昔の学術上の差異などを問うた上で、最後に「新文明の短所を去り長所を利用して修養に資せんには如何なる覚悟を要するか」⁵²という問いを設けている。教科書に書かれた事実を正確に読みとらせた後に、子ども自身がその事実を基に自らの考えを深める機会をつくろうとした澤柳の意図が見える。「第十五 進取と保守」では、「子路の行為を評せよ」⁵³という問いが置かれた。本文中には、具体的な子路の行為が書かれていないため、子どもたちは自らそれを調べる必要があった。修養における能動的な姿勢を重視した澤柳の考えが表れている。

(3)『中学修身書 巻五』の分析

『中学修身書 巻五』及び『中学修身教科書 巻五』の冒頭、倫理学の学説を挙げている箇所、結論部について比較を行う。『中学修身書 巻五』は、「実践道徳に理論的根拠あることを示し、諸学説の主張の大要に通ぜしめんことを期し、理論一斑を知ることによりて益々実行上の確信を堅からしむること」⁵⁴を目的として編纂された。

いずれの教科書においても、冒頭では、中学生が道徳性の養成において、どのような特徴をもつ時期なのか論じている。その後、『中学修身教科書』では、第二章以降、倫理学の学術的な話題が続く。一方、『中学修身書』では二つ目以降の項目においても、理論に立ち入らず、倫理学を学ぶべき背景について丁寧に追っている。

倫理学の学説のうち、克己説、快樂説、実現説についてはどちらの教科書でも触れているが、以上に加え『中学修身書』では直覚説を扱っている。教科書の書かれ方には違いがあり、『中学修身書』では学説の内容を紹介した後に、それに対して予想される反論を挙げている。どの学説にも長所と短所が含まれるとする書き方であり、澤柳がどの説を支持しているかは明確になっていない。『中学修身書備考』では、「『戦死』を各学説〔克己説、快樂説、実現説、直覚説〕の立場より評価せよ」、「各自の平素の行動を反省し、之を各学説に照し、何れの学説に最近きかを考へよ」という問いが与えられており、子どもたちはそれぞれの学説を理解した上で、■ら考えて行動に理論的根拠を与えることが求められた⁵⁵。これも子どもの自発的な思考を促す工夫であった。一方『中学修身教科書』では、実現説に関して、「吾人が以て道德主義とすべしと思惟するものは、即ち此の説」⁵⁶と述べられ、学説に対する筆者の賛否が明確に書かれた。

その後、澤柳は「第十 良心」の中で、実際の生活において「行為の善悪は直覚的判断に由るもの多」く、「之〔直覚的判断〕を良心と称して、他の意識活動よりも一層重視する点に於ては異論なき所なり」と述べた⁵⁷。ただ、良心が天賦のものとされていることに対しては反論した。一方、『中学修身教科書』には、「良心は、遺伝に由りて子々孫々に伝ひ、依つて以て生得の資性となれる」⁵⁸という記述があり、良心の涵養が個人の修養のみで完結するものではないとする考えが表れている。

最後に、結論部分の記述を比較する。『中学修身教科書』では、2つの結論が提示されている。1点目に、人格の完成の際には「必ず智・情・意の一致を要す」⁵⁹ということである。2点目に、「消極的道德と積極的道德」⁶⁰を並立することの重要性である。「消極的道德」とは、善悪を正確に判断し善行を行うことである。ただし、道德性を養成するためには、継続して善行を積み重ね、社会の福祉の増進という■的に向かって永遠に努力し続ける必要がある。これが「積極的道德」である。抽象的な記述で終わっており、子どもが生活の中で具体的にどのようなことを意識すれば良いのかという点は不明確である。

一方、『中学修身書』の結論では、揺るがすことの

できない道德の常識が、中学生にもわかりやすい形で4点提示された。「善悪の区別あること」、「善の為すべきものにして悪の為すべからざるものなること」、「人には、為すべきことと為すべからざること、即ち本務あること」、「品性あり徳ありとする」の4点である⁶¹。これらの定説と善悪の中身は倫理学のどの学説にも共通する。「我等は茲に於いて益々実践道德の理論的基礎あるを悟り、些の疑ふ所なくひたすら勇猛邁進、道德の実行に努むべきなり」⁶²と締めくくられた。

4. おわりに

最後に、澤柳が志向した修身科の意義と課題について整理する。意義としては、澤柳が修身科を「一の厳然たる教科」としながらも、その内容を「教育勸語」の解釈のみに終わらせず、子どもの生活と結びつけた教授を強く意識していた点が挙げられる。それは教科書の冒頭部分の記述や彼が独自に編成した章構成にも表れている。

特に『中学修身書 巻五』においては、子どもたちは倫理学の学説に関する知識を蓄えることに加え、それを自らの行動の理論的基盤とすることが求められた。そのような形で、澤柳は道德教育における理論と実践の結合を目指したと言える。また、『中学修身書備考』にも、子どもの思考を促し、子どもを自発的に修身科に向き合わせるための工夫が見られた。

一方、課題としては、修身科で学んだ知識を行動に移す際に、具体的にどのような教育活動が進められるのか、教師による働きかけはどのように行われるべきかが詳しく述べられていない点が挙げられる。また、倫理学の学習においては、どのような行動が善行あるいは悪行に当たるかは、すでに確立されたものとして子どもに与えられた。そのため、既成の道德観に懐疑的な目を向け、子どもの中から内在的な道德観を創り出すことにまでは及ばなかった。

なお、本稿では澤柳の道德教育論に限って論を進めるため、他の教育者が行った授業実践は検討しなかった。子どもの良心を養う上で教育方法などをより詳細に論じるためには、『中学修身書』を使って、実際にどのような授業実践が行われていたのかを検討する必要がある。当時の修身科教授の実態を、授業に即して緋くことを今後の課題としたい。

注

- ¹ 竹本英代「沢柳政太郎の道德教育論におけるスペンサー思想の受容——沢柳著『中学修身書』を中心として——」『広島大学教育学部紀要 第一部 教育学』No.43、1994年、pp.65-74。
- ² 谷口雅子「戦前日本における教育実践史研究 IVの1——社会認識教育を中心として（私立成城小学校における実践）——」『福岡教育大学紀要』No.48第2分冊、1999年、pp.57-70。
- ³ 佐藤高樹「成城小学校における修身科再編の倫理——教科的意義の再解釈にもとづく道德教育改造——」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』No.53（1）、2004年、pp.215-230。
- ⁴ 渡邊雄一「沢柳政太郎の修身科批判について」『京都華頂大学研究紀要』No.58、2013年、p.96。
- ⁵ 澤柳政太郎・本■信教『倫理書』文学社、1891年、p.17（以下、『倫理書』と記す）。
- ⁶ 同上書、p.27。
- ⁷ 同上。
- ⁸ 同上書、pp.76-77。
- ⁹ 澤柳政太郎『中学修身書 卷五』同文館、1909年、pp.114-116（以下、『中学修身書 卷五』と記す）。
- ¹⁰ 同上書、pp.116-117。
- ¹¹ 『倫理書』、p.48。
- ¹² 同上書、p.93。
- ¹³ 同上。
- ¹⁴ 同上書、p.99。
- ¹⁵ 同上書、pp.97-98。
- ¹⁶ 同上書、p.121。
- ¹⁷ 同上書、pp.123-124。
- ¹⁸ 澤柳政太郎『孝道』富山房、1910年、p.26。
- ¹⁹ 澤柳は、その性質を「継続的道德」（人の一生を通じて継続して行うべき徳）、「溯源的道德」（父母に孝養を尽くすことで、祖先、ひいては天皇への崇敬にもつながる徳）、「純利他的道德」（自利的な報酬があるとは言いがたい徳）とした（同上書、pp.31-41）。
- ²⁰ 同上書、p.3。
- ²¹ 澤柳政太郎『実際の教育学』同文館、1909年、p.225（以下、『実際の教育学』と記す）。
- ²² 同上書、p.226。
- ²³ 同上書、pp.229-234。
- ²⁴ 澤柳政太郎『学修法』同文館、1908年、p.4（以下、『学修法』と記す）。
- ²⁵ 『実際の教育学』、p.242。
- ²⁶ 同上。
- ²⁷ 同上書、p.243。
- ²⁸ 同上書、p.244。
- ²⁹ 同上書、p.247。
- ³⁰ 同上書、p.246。
- ³¹ 同上。

- ³² 同上書、p.374。
- ³³ 同上書、p.375。
- ³⁴ 『学修法』、p.198。
- ³⁵ 澤柳政太郎「修養の方法としての主義」『学生』富山房、No.1（8）、1910年、p.16。
- ³⁶ 同上論文、p.17。
- ³⁷ 『学修法』、p.215。
- ³⁸ 澤柳政太郎「勅諭と道德教育の関係」『大日本教育会雑誌』No.129、1893年、p.20。
- ³⁹ 『中学修身書』は74校の中学校で、『中学修身教科書』は63校の中学校で使用された。当時の中学校数は304校であったため、約4分の1の学校が『中学修身書』を使用していたことになる（文部省編『師範学校・中学校・高等女学校使用教科図書表』国定教科書共同販売所、1910年、pp.2-3）。
- ⁴⁰ 澤柳政太郎『中学修身書備考』同文館、1909年、p.15（以下、『中学修身書備考』と記す）。
- ⁴¹ 同上書、p.3。
- ⁴² 同上書、p.4。
- ⁴³ 同上。
- ⁴⁴ 『中学修身書 卷五』、p.123。
- ⁴⁵ 『中学修身書備考』、p.3。
- ⁴⁶ 同上書、p.6。
- ⁴⁷ 同上。
- ⁴⁸ 澤柳政太郎『中学修身書 卷一』同文館、1909年、p.24。
- ⁴⁹ 同上書、p.73。
- ⁵⁰ 井上哲次郎『中学修身教科書 卷一』金港堂、1902年、p.5。
- ⁵¹ 教科書の各項目に即して、その項目を設けた目的、内容の図解、前巻までの関連する項目、参考文献、生徒に対する発問例で構成されている。
- ⁵² 『中学修身書備考』、p.29。
- ⁵³ 同上書、p.60。
- ⁵⁴ 同上書、p.11。
- ⁵⁵ 同上書、pp.320-321。
- ⁵⁶ 井上哲次郎『中学修身教科書 卷五』金港堂、1902年、p.56（以下、『中学修身教科書 卷五』と記す）。
- ⁵⁷ 『中学修身書 卷五』、pp.112-113。
- ⁵⁸ 『中学修身教科書 卷五』、p.36。
- ⁵⁹ 同上書、p.97。
- ⁶⁰ 同上書、p.102。
- ⁶¹ 『中学修身書 卷五』、p.145。
- ⁶² 同上。

（修士課程）